



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A Literatura para a Infância e o desenvolvimento das emoções nas crianças

Departamento de Educação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

2024, Cheila Margarida Catarro Reveles

Cheila Margarida Catarro Reveles

A Literatura para a Infância e o desenvolvimento das emoções nas crianças

Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Educação de Educadores e Professores da Escola Superior
de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Pedro Balaus Custódio

novembro, 2024

Agradecimentos

Este relatório final representa o culminar de um sonho de infância e de uma caminhada repleta de desafios, aprendizagens e conquistas. Nada disto teria sido possível sem as pessoas maravilhosas que estiveram ao meu lado, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional. A todas elas, expresso a minha gratidão.

Agradeço aos meus pais, sem os quais esta experiência não teria sido possível. Obrigada por me apoiarem sempre.

À minha família, que sempre acreditou em mim. Obrigada pelas vossas palavras de motivação constante, mesmo estando longe fisicamente.

À minha professora Carolina, que teve um papel fundamental no meu percurso académico e pessoal. Com o seu apoio incondicional e dedicação, foi a maior responsável por eu ter chegado até aqui. Obrigada por ser uma verdadeira inspiração e por ter cultivado em mim a semente do amor pela educação!

Aos meus melhores amigos de longa data, a Cristiana e o Rui, por terem sempre uma palavra de motivação para me dar e por todo os jantares que não tivemos em prol das minhas responsabilidades académicas.

Às melhores amigas que Coimbra me deu – a Maria, a Inês, a Adriana, a Macário, a Jessica, a Ana e a minha afilhada Rita – que foram casa durante estes cinco anos. Com vocês, esta caminhada tornou-se muito mais leve.

Ao Christophe, que apareceu durante esta caminhada para dar mais brilho à minha vida, mas sem nunca me deixar perder o foco. Obrigada por me incentivares a dar sempre o meu melhor!

A todos os meus professores que se cruzaram comigo durante o meu percurso académico. Cada um de vocês contribuiu significativamente para o meu crescimento.

Ao meu orientador, o Professor Pedro Balaus Custódio pela disponibilidade, dedicação, paciência e pela compreensão ao longo desta caminhada!

Às educadoras com quem tive oportunidade de estagiar, a Ana e a Rute, por todas as aprendizagens e por me comprovarem que esta é a profissão com que sempre sonhei.

A Literatura para a Infância e o desenvolvimento das emoções nas crianças

O presente relatório, intitulado de “A Literatura para a Infância e o desenvolvimento das emoções nas crianças”, foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa I, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O principal objetivo deste estudo foi investigar como a Literatura para a Infância pode ser utilizada como um recurso pedagógico para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais em crianças com quatro anos de idade.

Durante o estágio curricular em Jardim de Infância, implementaram-se atividades baseadas na Metodologia de Trabalho por Projeto, alinhadas com os princípios do Movimento da Escola Moderna, que apelam à participação ativa e colaborativa das crianças no seu processo de aprendizagem.

Através destas propostas, foi possível explorar a importância da educação emocional, incentivando as crianças a gerir e a expressar as suas emoções de forma saudável, mas também promover o gosto pela leitura e Educação Artística.

Esta experiência foi crucial para o meu crescimento profissional, permitindo-me articular conhecimentos teóricos com a prática pedagógica e reforçar a importância de uma abordagem educativa que valorize o desenvolvimento global de uma criança.

Palavras-chave: Literatura para a Infância, Educação Pré-Escolar, Desenvolvimento socioemocional

Children's Literature and the development of emotions in children

This report, entitled “Childhood Literature and the development of emotions in children”, was developed within the scope of the Curricular Unit of Educational Practice I, integrated into the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

The main objective of this study was to investigate how Children's Literature can be used as a pedagogical resource to promote the development of socio-emotional skills in four-year-old children.

During the curricular internship in Kindergarten, activities were implemented based on the Project Work Methodology, aligned with the principles of the Modern School Movement, which call for the active and collaborative participation of children in their learning process.

Through these proposals, it was possible to explore the importance of emotional education, encouraging children to manage and express their emotions in a healthy way, but also promoting a taste for reading and Artistic Education.

This experience was crucial for my professional growth, allowing me to combine theoretical knowledge with pedagogical practice and reinforce the importance of an educational approach that values a child's global development.

Keywords: Children's Literature, Early Childhood Education, Socioemotional development

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna	3
2. Metodologia de Trabalho por Projeto na Educação Pré-Escolar	5
3. As potencialidades da Literatura para a Infância na Educação Pré-Escolar	8
4. A importância das emoções para o desenvolvimento da criança	12
CAPÍTULO II – IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO/INVESTIGAÇÃO	17
1. Contextualização do Projeto	17
2. Objetivos do Projeto	18
3. Metodologia	19
4. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	20
5. Caracterização do Contexto Educativo	22
6. Caracterização da Sala de Atividades	24
7. Caracterização do Grupo	25
8. Intervenção Pedagógica “O Projeto das Emoções”	26
8.1. Fase de Lançamento	27
8.2. Fase de desenvolvimento	29
8.2.1. Cartões das emoções	30
8.2.2. Teia das emoções	32
8.2.3. Criação do Livro dos Medos	34
8.2.4. Construção da Boneca Marta	36
8.2.5. Sol da Felicidade	37

8.2.6. Teatralização da peça “O Monstro das Cores”	39
8.3. Fase de divulgação.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXOS	50
APÊNDICES	51

Lista de abreviaturas

JI – Jardim de Infância

MET – Metodologia de Trabalho por Projeto

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Lista de Figuras

FIGURA 1. LEITURA DA HISTÓRIA "O NOVELO DE EMOÇÕES", DE ELIZABETE NEVES.....	28
FIGURA 2. TEIA REALIZADA COM O GRUPO	28
FIGURA 3. CRIANÇA A ESCOLHER UM CARTÃO	31
FIGURA 4. "OLHA, ESTÁ AQUI UM TRIÂNGULO!"	33
FIGURA 5. CONSTRUÇÃO DO SOL DA FELICIDADE.....	38
FIGURA 6. APRESENTAÇÃO DA PEÇA DE TEATRO "O MONSTRO DAS CORES"	41
FIGURA 7. CAPA DO LIVRO "O NOVELO DE EMOÇÕES", DE ELIZABETE NEVES.....	50
FIGURA 8. CARTÕES UTILIZADOS PARA A DINÂMICA "CARTÕES DAS EMOÇÕES" I	52
FIGURA 9. CARTÕES UTILIZADOS PARA A DINÂMICA "CARTÕES DAS EMOÇÕES" II.....	53
FIGURA 10. CRIANÇA A EXPRESSAR O QUE SENTE.....	53
FIGURA 11. DINÂMICA DOS "CARTÕES DAS EMOÇÕES"	54
FIGURA 12. TEIA DAS EMOÇÕES	55
FIGURA 13. DESENHO SOBRE UM MEDO	55
FIGURA 14. CAPA DO "LIVRO DOS MEDOS"	56
FIGURA 15. BONECA MARTA	56
FIGURA 16. CRIANÇAS A DECORAREM O RAIO	57
FIGURA 17. CRIANÇAS A COLAREM O RAIO	57
FIGURA 18. RESULTADO FINAL DO SOL DA FELICIDADE	58
FIGURA 19. CONSTRUÇÃO DOS FANTOCHES.....	59
FIGURA 20. APRESENTAÇÃO DA PEÇA.....	59
FIGURA 21. EXPOSIÇÃO - PARTE I	61
FIGURA 22. EXPOSIÇÃO - PARTE II	61
FIGURA 23. EXPOSIÇÃO - PARTE III	62

INTRODUÇÃO

O presente relatório, intitulado de “A Literatura para a Infância e o desenvolvimento das emoções nas crianças” surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa I, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e tem como objetivo a obtenção de grau de Mestre.

Sabemos que a leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, sendo totalmente reconhecida como uma ferramenta crucial para a formação integral do indivíduo. A leitura possibilita o aprimoramento das competências ao nível da comunicação e produção de textos, mas também contribui para o enriquecimento das expressões artísticas como, por exemplo, desenhos e dramatizações. Além disso, a leitura oferece um meio pelo qual as crianças têm a possibilidade de explorar cenários imaginários, estimulando o pensamento crítico, linguagem, valores, comportamentos e a aquisição de novos saberes (Jorge, 2022).

Na educação, a Literatura para a Infância apresenta um papel central, estando incluída nos documentos orientadores – as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), como um recurso pedagógico essencial no processo de ensino-aprendizagem.

A Literatura para a Infância desempenha um papel fundamental na construção de competências cognitivas, mas também é uma excelente ferramenta para o desenvolvimento emocional das crianças. Através das histórias, as crianças têm a oportunidade de vivenciar diferentes emoções, de se identificarem com as personagens e com as situações, o que facilita a compreensão das suas próprias emoções e a empatia pelos pares. Além disso, a literatura oferece um espaço seguro para as crianças explorarem as emoções mais desafiadoras, promovendo o autoconhecimento, e auxilia na criação de novas estratégias para lidar com as emoções.

A escolha da temática para esta investigação surgiu não apenas pelo meu interesse pessoal por literatura, mas também devido ao facto de observar um forte envolvimento das crianças com os livros de Literatura Para a Infância. Este interesse demonstrado foi um fator determinante, pois compreendi que a literatura tem um impacto significativo no desenvolvimento emocional e cognitivo.

Neste sentido, surgiu a seguinte questão de partida: “De que forma a Literatura para a Infância pode promover o desenvolvimento das emoções nas crianças?”. Frequentemente, os livros são associados apenas a fontes de entretenimento, sem um foco claro no potencial educativo, e, por essa razão, torna-se evidente a necessidade de investigar este tipo de questões.

Assim, este relatório visa descrever e refletir sobre uma intervenção pedagógica desenvolvida no estágio curricular em Jardim de Infância (JI), utilizando a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP). Além disso, é apresentada uma fundamentação teórica adequada à temática desenvolvida.

De modo a explorar esta questão, este documento apresenta três capítulos principais: o Capítulo I – Enquadramento teórico; Capítulo II - Implementação do Projeto de Intervenção/Investigação; e, o Capítulo III – Considerações Finais.

O primeiro, designado por “Enquadramento teórico”, aborda a fundamentação teórica que sustenta todo o trabalho desenvolvido. Neste sentido, este capítulo está dividido em três subcapítulos: “Metodologia de Trabalho por Projeto na Educação Pré-Escolar”; “As potencialidades da Literatura para a Infância na Educação Pré-Escolar” e “A importância das emoções para o desenvolvimento da criança”.

O segundo capítulo, intitulado de “Implementação do Projeto de Intervenção/Investigação”, descreve o contexto do projeto, os objetivos, a metodologia, as técnicas de recolha de dados e a intervenção pedagógica.

O terceiro e último capítulo é dedicado às “Considerações Finais”, onde são apresentadas as principais conclusões decorrentes da análise realizada ao longo deste estudo. Este capítulo sintetiza os pontos mais relevantes, destacando as implicações pedagógicas e reflexões sobre o impacto da Literatura para a Infância no desenvolvimento emocional das crianças.

Por fim, o relatório é complementado com Anexos e Apêndices, que incluem documentação adicional e evidências que sustentam o trabalho desenvolvido, enriquecendo a compreensão dos resultados obtidos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

Durante o meu estágio curricular em Jardim de Infância (JI), tive a oportunidade de estagiar numa instituição que se regia pelo Movimento da Escola Moderna (MEM). Além de ser um modelo pedagógico que aprecio e que estava curiosa para entender melhor na prática, é também uma abordagem que valoriza bastante a comunicação e as relações entre crianças e adultos, assim como a participação das crianças no processo educativo.

Neste contexto, é fundamental compreender os princípios deste modelo pedagógico, os seus objetivos e de que forma promove a participação das crianças no processo educativo.

De acordo com Folque (2012, citado em Santos, 2022), o MEM surgiu em Portugal no início da década de 1960, num contexto político que restringia a liberdade de associação. Perante esta situação, um grupo de professores, influenciados pela pedagogia de Freinet, começou a implementar práticas pedagógicas inovadoras baseadas nos princípios de igualdade, inclusão e democracia. O MEM é uma abordagem que se caracteriza como um modelo sociocêntrico de educação, potenciando o desenvolvimento moral e social das crianças (Alfaiate, 2011). Por esta razão, os professores reconhecem a escola como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013).

Este modelo apresenta-se como um projeto democrático de autoformação colaborativa entre docentes, caracterizado por uma constante troca de experiências e reflexões sobre as práticas, principalmente sobre os seus instrumentos de trabalho e os materiais pedagógicos. Ou seja, existe uma discussão contínua sobre os métodos utilizados, evidenciando que nada é estático. Pelo contrário, tudo está sempre em constante questionamento e sujeito a modificações (Alfaiate, 2011).

Como vimos afirmando ao longo de cinco décadas de trabalho no MEM, olhamos a criança como competente e como nosso semelhante, respeitando-a. Isto significa não a minimizar no seu estatuto, garantindo antes o seu direito a ter voz e protagonismo (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, citado em Santos, 2022).

Por este motivo, a responsabilidade pela gestão do currículo e o poder na sala de atividades são partilhados entre as crianças e o adulto. Este processo de gestão partilhada envolve um diálogo contínuo e a negociação entre professores e alunos sobre as decisões pedagógicas, nomeadamente na escolha de temas e atividades a serem exploradas (Alfaiate, 2011). Esta necessidade de promover a participação ativa das crianças também é refletida nas OCEPE:

A participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres (Silva et al., 2016).

A pedagogia do MEM prioriza abordagens globais e naturais, que visam integrar as diversas áreas do saber e incentivar os alunos a aprender de forma significativa. A formulação de problemas e a criação de projetos são estratégias que estimulam a autonomia, o espírito criativo e crítico das crianças durante o processo de aprendizagem (Alfaiate, 2011).

As três principais finalidades educativas, segundo Niza (1992), são: “a iniciação às práticas democráticas, a reconstrução (recriação) da cultura, a reinstituição dos valores e das significações”. Através destes pilares, é possível afirmar que “a educação centra-se no trabalho do aluno e na construção dos saberes que cada um realiza, em colaboração com os seus pares” (Alfaiate, 2011).

Para garantir uma prática pedagógica de excelência, é essencial organizar e planear uma ação educativa de maneira flexível, ajustando-a às necessidades do grupo específico, de forma a permitir que todos os alunos evoluam no seu processo de aprendizagem, quer na construção de conhecimento, como na apropriação.

O MEM também se revela uma prática educativa verdadeiramente inclusiva, já que todas as crianças importam e, por isso, as necessidades específicas de cada uma são atendidas, garantindo que todos possam alcançar o sucesso escolar e pessoal (Alfaiate, 2011).

Em relação à Educação Pré-Escolar, “o sistema desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de actividades distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou “ateliers” na tradição de Freinet)(Niza, 1998, citado em Alfaiate, 2011) e de uma área central polivalente, para trabalho colectivo” (Niza, 1996, citado em Alfaiate, 2011). No entanto, é fundamental que as diferentes áreas sejam adaptadas às características e necessidades de cada faixa etária.

Em síntese, o MEM representa uma abordagem pedagógica diferenciada que se distingue pela criação de um contexto educativo inclusivo, democrático e colaborativo. Esta metodologia pretende que o papel das crianças não seja passivo, mas sim indivíduos ativos na construção do conhecimento. A gestão partilhada do currículo, que vai sendo construído progressivamente, e o incentivo à participação ativa proporcionam um modelo educativo onde as crianças têm a oportunidade de desenvolver a autonomia, a responsabilidade, a capacidade de resolução de problemas, assim como competências de cariz social.

Para concluir, contrariamente às metodologias tradicionais, esta abordagem favorece a criação de uma comunidade educativa na qual todos têm voz ativa. A integração das crianças na organização do ambiente escolar possibilita a aquisição de competências essenciais para uma vida em sociedade, preparando-as para uma cidadania consciente e cooperativa.

2. Metodologia de Trabalho por Projeto na Educação Pré-Escolar

Em contexto educativo, projeto pode ser compreendido como “um interesse identificado por uma criança individual ou por um grupo de crianças, considerado persistente e sustentado, sem limite de tempo preconcebido” (Kinney, 2009, citado em Ribeiro, 2023).

O vocábulo “projeto” é amplamente utilizado na comunidade educativa, sendo que diariamente nos deparamos com referências a diversos tipos de projeto, como projetos educativos, projetos curriculares, entre outros. Tal como o trabalho por projeto, todos os exemplos referidos pretendem que exista uma intervenção mais construtivista, tanto na escola, como na comunidade em geral (Gaudêncio, 2022). Em qualquer uma dessas abordagens, observa-se um papel mais ativo por parte de todos os envolvidos no funcionamento da instituição escolar (Castro & Ricardo, 2001, citado em Gaudêncio, 2022).

Em virtude desse papel ativo, as escolas estão a adotar, cada vez mais, uma abordagem baseada em projetos, que fomenta o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Isto acontece porque “O futuro é feito de projetos e é na escola que as crianças e os jovens são encorajados a construir e a pensar como estes se resolvem” (Agostinho, 2017).

Contudo, o “Método de Projetos” começou a ser desenvolvido em 1918 em escolas do 1.º Ciclo dos Estados Unidos por William Kilpatrick (1871-1965), discípulo de John Dewey (1859-1952). Este método surgiu como parte dos movimentos de renovação do ensino, como o Movimento da “Progressive Education” nos Estados Unidos e o Movimento da “Educação Nova” na Europa. Em Portugal, a pedagoga Irene Lisboa (1892-1958) foi quem introduziu a MTP, através da sua obra “Modernas Tendências de Educação”, em 1943. (Vasconcelos, 2012, citado em Ribeiro, 2023).

A MTP é constituída, essencialmente, por três etapas: a Fase de Lançamento, a Fase de Desenvolvimento e a Fase de Conclusão. A primeira etapa, que se designa por “Fase de Lançamento” é um momento extremamente crucial, pois é nela que se seleciona o tema de interesse das crianças e é o que dá início ao projeto. Este momento é considerado o “núcleo” do projeto, visto que é nesta fase que surgem as questões que o educador deve registar para orientar o processo. Após a formulação das perguntas, é necessário organizar o trabalho, isto é, criar um plano de ação no qual as crianças decidem que atividades vão realizar, com o auxílio do educador. A segunda fase corresponde à Fase de Desenvolvimento, onde as crianças iniciam a realização das atividades planeadas previamente e elaboram produtos. Por fim, a Fase de Conclusão é o culminar de todo o projeto, onde se realiza uma avaliação final. Esta avaliação realiza-se com o intuito de se verificar se os objetivos do projeto foram atingidos, mas também verificar a documentação das evidências geradas ao longo do projeto. Normalmente, essas evidências são apresentadas à comunidade escolar, de modo a registar todo o percurso e aprendizagens realizadas durante o desenvolvimento do projeto (Ferreira, 2009; Vasconcelos, 2012).

Deste modo, a MTP pode ser entendida como um processo interativo, resultado de uma criação coletiva, uma vez que envolve a participação ativa de cada criança, com “o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (Castro & Ricardo, 2001, citado em Gaudêncio, 2022). Este processo também se caracteriza por “uma abordagem pedagógica centrada na resolução de problemas”

(Vasconcelos, 2012), que tem como ponto de partida a investigação e, consequentemente, leva à construção de conhecimento (Mary & Guimarães, 2006, citado em Gaudêncio, 2022). Importa ainda salientar que, nesta metodologia, o processo de aprendizagem pode ser tão ou mais importante do que o produto (Castro & Ricardo, 2001, citado em Gaudêncio, 2022).

Esta abordagem envolve as crianças no próprio processo de aprendizagem, tendo como objetivo resolver questões relacionadas com o insucesso escolar. Além disso, contribui para o desenvolvimento de diversas competências, entre as quais responsabilidade, pensamento crítico, espírito de colaboração e capacidades de planeamento, autoavaliação e de heteroavaliação. Neste sentido, a MTP promove a aquisição de conhecimento, mas também, “pela própria natureza das suas exigências e modalidades de funcionamento, à prática de competências sociais” (Gouveia et al., 2007).

Por esse motivo, os projetos devem conter um valor educativo, porque os trabalhos por projeto não devem servir para ocupar as crianças, mas sim contribuir para os fins da sua formação enquanto cidadãos (Aguayo, 1970, citado em Gaudêncio, 2022).

A MTP envolve a participação ativa das crianças, mas também exige que o educador adote um papel de facilitador, orientando as crianças no processo de aprendizagem. Como afirma Pozuelos (2007), incorporar essa dinâmica de trabalho leva-nos a refletir sobre a perspetiva das crianças, uma vez que a metodologia coloca as crianças no centro do processo educativo. Esta abordagem contribui para uma aprendizagem mais autónoma e significativa.

Simão (2004), citado em Agostinho (2017), reforça a ideia de que compete à escola educar as crianças para que, de forma autónoma, crítica e motivada, possam desempenhar um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens. Desta forma, esta metodologia permite que as crianças se envolvam na realização de tarefas, mas também as torna capazes de tomar decisões de forma independente, desenvolvendo um pensamento crítico que as prepara para os desafios futuros.

Além disso, segundo a visão de Gouveia et al. (2007), nesta linha de pensamento, o educador deve ser um facilitador das aprendizagens, utilizando metodologias ativas que co-

locam as crianças como agentes ativos na construção de novos saber. Para isso, o educador deve estar atento aos interesses e motivações das crianças, de modo a criar um ambiente no qual estas possam participar quer em atividades significativas, como em decisões do processo educativo.

Em resumo, a MTP destaca-se como uma abordagem pedagógica que promove a autonomia, o pensamento crítico e a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem. Desde as suas origens até à sua implementação em contextos contemporâneos, esta metodologia demonstra o seu potencial em responder aos desafios atuais da educação, potenciando o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais. Ao colocar a criança no centro do processo educativo e possibilitar a resolução de problemas e a pesquisa, a MTP torna-se um meio para preparar as crianças para os desafios do futuro. Para que esta abordagem seja realmente eficaz, é essencial que o educador oriente e apoie as crianças nas construções de aprendizagens significativas. Neste sentido, é possível entender que o trabalho por projeto é muito enriquecedor, tanto no percurso educativo das crianças, como na formação de cidadãos críticos e conscientes.

3. As potencialidades da Literatura para a Infância na Educação Pré-Escolar

Outrora, a tradição oral tinha um papel fundamental na transmissão de conhecimentos e na educação das crianças. Os contos, mitos, lendas e canções eram veiculados de geração em geração, com o propósito de instruir as crianças. Sem os meios modernos, a palavra falada era o principal meio de partilhar histórias, conhecimentos e valores com as novas gerações. Essas narrativas contribuíram para a preservação da cultura e a sabedoria das comunidades, assim como para ensinar lições de moral e transmitir conhecimentos sobre a vida quotidiana, a sociedade e sobre o universo. Além disso, estimulavam a imaginação, a criatividade e a formação de uma identidade cultural. Portanto, pode-se afirmar que a tradição oral lançou as bases para a Literatura para a Infância (Ribeiro, 2023).

No final do século XVII, a Literatura para a Infância ganhou reconhecimento com a publicação da obra “Histórias ou contos dos tempos passados”, de Charles Perrault (1628-1703), em 1697. Este marco da história literária trouxe à tona uma produção com carac-

terísticas distintas, refletindo o crescimento da classe burguesa, a reorganização do sistema escolar e a valorização da infância como uma fase importante da vida (Santos & Molina, 2016, citado em Ribeiro, 2023). No século XIX, a literatura direcionada ao público infantil passou a incorporar elementos do Romantismo, com autores como os irmãos Grimm (Jacob 1785-1863), Wilhelm (1786-1859) e Hans Christian Andersen (1805-1875), que abordavam temas que invocavam à sensibilidade das crianças, como a importância da família, a caridade e o nacionalismo. Durante esse período, a Literatura para a Infância passou a desempenhar um carácter pedagógico, sendo utilizada para transmitir normas e valores sociais, enquanto proporcionava também experiências enriquecedoras às crianças (Santos & Molina, 2016, citado em Ribeiro, 2023).

Antes desse período, as crianças não dispunham de livros direcionados para a sua faixa etária, sendo o conto o principal veículo de transmissão de histórias de forma oral (Pires, 2000). No entanto, entre o final do século XIX e o início do século XX, ocorreu uma mudança significativa na Literatura para a Infância, com uma grande preocupação em educar as crianças e melhorar a qualidade das obras destinadas a esse público. Esta mudança levou à adaptação dos contos populares e ao surgimento de livros com uma maior qualidade literária, que abordavam questões sociais e críticas, facilitando o desenvolvimento para a Literatura para a Infância que conhecemos hoje (Pires, 2000).

Em Portugal, as edições estrangeiras direcionadas para o público infantil tornaram-se mais proeminentes na segunda metade do século XIX, impulsionadas por autores como Antero de Quental (1842-1891) e Guerra Junqueiro (1850 – 1923), que contribuíram significativamente para o desenvolvimento de uma literatura específica para as crianças (Rocha, 1984).

Na década de 50, existiu um aumento significativo na produção de livros por autores nacionais. Já nas décadas de 60 e 70, registou-se um crescimento de obras que incorporavam elementos de humor e sátira (Rocha, 1984). No início dos anos 80, novos escritores emergiram, enquanto se mantinha a produção de autores já consagrados, tanto em texto quanto em imagem (Rocha, 1984).

O conceito de Literatura para a Infância tem sido interpretado de diferentes formas por diversos autores ao longo dos anos. Alguns estudiosos foram-se destacando na investigação sobre a literatura infantojuvenil, refletindo sobre questões que envolvem a sua definição, origem e evolução. Este conceito apresenta divergências na terminologia a ser utilizada para descrever esta tipologia literária. Entre os diversos termos encontrados, destaca-se a “literatura infantojuvenil”, cuja expressão é amplamente utilizada no Brasil, enquanto em Portugal predominam os termos “Literatura para a Infância” e “Literatura Infantil” (Rodrigues, 2007).

Do ponto de vista semântico, pode-se afirmar que o conceito “Literatura para a Infância” é o que melhor descreve a literatura criada por adultos com o propósito de ser lida por crianças (Barreto, 2002). Esta expressão é a que “continua a ser a mais comum entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança” (Barreto, 2002).

A Literatura para a Infância desempenha um papel extremamente importante no desenvolvimento da criança. O contacto com os livros deve começar desde cedo, com os pais como primeiros responsáveis por promover o interesse pela leitura, escrita e pelo universo literário. Os mediadores, sejam eles familiares ou educadores, devem garantir que cada experiência literária seja vívida com intensidade, emoção e prazer, permitindo que a criança descubra um mundo fascinante através dos livros. Portanto, é fundamental escolher obras que atendam às necessidades de cada fase de desenvolvimento, garantindo que a Literatura para a Infância seja envolvente e estimulante, ajustando-se às características e interesses de cada criança (Silva, 2012). Segundo Sobrino (2000), as crianças que possuem um contacto mais próximo com a Literatura para a Infância apresentarão uma melhor compreensão de si mesmas e o mundo que as rodeia.

Tendo em conta o que foi descrito anteriormente, as OCEPE também enfatizam a importância do contacto precoce com a Literatura para a Infância:

O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e

inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância (Silva et al., 2016).

A Literatura para a Infância apresenta um papel crucial no crescimento emocional das crianças, ao expor situações de conflito e tensão, em que as personagens vivenciam emoções como tristeza, raiva, ciúme, inveja ou medo, manifestando-as de forma interna ou em interação com os outros (Mendes & Velosa, 2016). Neste sentido, a Literatura para a Infância deve

“enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam” (Mendes & Velosa, 2016).

Socialmente, permite que as crianças “distingam o bem do mal, adquirindo valores sociais e morais que serão determinantes na formação do seu mundo interior; coloca-se simbolicamente no lugar do outro e compreende melhores as experiências de vida e desafios alheios; facilita, ainda, uma melhor interação com outras crianças e adultos, promovendo o respeito pelas diferenças e a cidadania” (Mendes & Velosa, 2016). Assim, “para além de serem marcadas por valores estético-literários, socioculturais, morais e cívicos, as narrativas literárias são também um espaço de descoberta emocional que permite à criança organizar e vivenciar múltiplas emoções, promovendo o seu desenvolvimento, a sua maturidade e a sua capacidade relacional” (Mendes & Velosa, 2016).

Ao discutir sobre Literatura para a Infância, é importante mencionar o conceito de álbum. De forma geral,

o álbum, pela constante busca de sentido que promove, bem como pela quebra ou suspensão da linearidade, é um tipo de publicação cuja leitura assenta frequentemente numa tensão entre o leitor, as imagens e o texto, pautando-se por avanço e recurso sucessivos, resultantes da proposta de hipóteses interpretativas que estão sempre a ser sujeitas a avaliação e reformulação (Ramos, 2007).

Assim, a característica mais relevante do álbum está relacionada com “a conjugação das imagens com o texto linguístico, criando uma inter-relação, no sentido de interdependência, entre as duas linguagens presentes (palavra e imagem) que se articulam de forma muito cúmplice para, em conjunto, contarem uma história” (Ramos, 2007). Esta particularidade dos álbuns permite, na maior parte das vezes, que a mediação do adulto não seja necessária na leitura da história. As crianças, ao explorarem as imagens, são capazes de captar e interpretar o essencial da narrativa, reconstruindo-a através da linguagem visual de forma autónoma (Fonseca, 2023).

Resumindo, ao longo dos anos, a Literatura para a Infância evoluiu de narrativas orais simples para uma forma de expressão rica, capaz de influenciar significativamente o desenvolvimento da criança. Inicialmente, as histórias orais tinham como objetivo principal a educação e a transmissão de valores essenciais. Com o tempo, as obras literárias passaram a valorizar tanto o prazer, como o conteúdo pedagógico.

Atualmente, pode-se afirmar que a Literatura para a Infância não é uma simples ferramenta de alfabetização, mas sim um meio de promoção do pensamento crítico, da imaginação, da empatia e da transmissão de normas sociais. Assim, a Literatura para a Infância mantém o seu papel fundamental, oferecendo uma fonte de entretenimento, mas também um poderoso veículo para o crescimento social, emocional e cultural das crianças, proporcionando-lhes um espaço contínuo de descoberta.

4. A importância das emoções para o desenvolvimento da criança

O desenvolvimento emocional das crianças é crucial para o seu crescimento integral, influenciando diretamente as suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais. Desde a primeira infância, as emoções desempenham um papel fundamental na forma como as crianças percebem o mundo, interagem com os pares e lidam com os desafios. A gestão

emocional é fundamental, uma vez que impacta as interações sociais e o bem-estar da criança (Fonseca, 2023).

Neste contexto, ao explorar emoções, como a tristeza, alegria, raiva e medo, as crianças começam a compreender o que são e como podem ser geridas (Fonseca, 2023). Desta forma, é essencial que os educadores ofereçam o suporte necessário, permitindo que as crianças desenvolvam competências emocionais básicas para as suas relações sociais e para um crescimento saudável (Fonseca, 2023).

Portanto, é crucial clarificar os conceitos de “competências sociais” e “competências emocionais”, visto que estão estreitamente interligados (Ribeiro, 2023). A competência social pode ser entendida como a capacidade de estabelecer e manter relações sociais recíprocas, integrando pensamentos, sentimentos e comportamentos (Vale, 2012). Por outro lado, a competência emocional é uma capacidade importante para o controlo de impulsos, permitindo ao indivíduo diferenciar sentimentos e ações, tomar decisões mais conscientes e avaliar alternativas e possíveis consequências (Goleman, 2022, citado em Ribeiro, 2023).

Após esclarecer estes conceitos, é igualmente importante abordar o conceito de “emoção”. Para Damásio (1996), emoção é entendida como

a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas disposicionais a esse processo, na sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (...), resultando em alterações mentais adicionais.

Segundo Estrada (2011), as emoções podem ser divididas em dois grupos principais: as emoções básicas (alegria, medo, raiva e tristeza), consideradas inatas e fundamentais; e, as emoções sociais (vergonha, culpa, inveja, empatia, entre outras), que emergem das interações sociais.

Desta forma, a competência socioemocional pode ser entendida como a “capacidade de compreender, gerir e expressar os aspetos sociais e emocionais de modo a realizar as tarefas do dia-a-dia com sucesso, tal como, aprender, formar relações, resolver problemas

e adaptar-se às complexas circunstâncias de crescimento e desenvolvimento” (Weissberg et al., 1997).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sublinha a crescente relevância das competências socioemocionais, apoiando o seu papel vital em sociedades em constante evolução. Por esse motivo, a organização assume que a promoção dessas competências deve ocorrer desde a infância, tanto em contextos formais, como a escola, e não formais, como o ambiente familiar, com impacto duradouro no bem-estar individual e coletivo (OCDE, 2018).

A crescente preocupação com o desenvolvimento das competências socioemocionais levou à criação da organização internacional CASEL, em 1994. O objetivo desta organização é integrar a aprendizagem emocional no currículo escolar, desde a Educação Pré-Escolar até ao fim da escolaridade obrigatória. Nesse contexto, os modelos de “SEL” (Social and Emotional Learning) assumem um papel central, sendo amplamente reconhecidos globalmente como estratégias eficazes para promover o desenvolvimento emocional na educação. Estes modelos baseiam-se em atividades que desenvolvem progressivamente as competências necessárias, permitindo que os indivíduos lidem de forma eficaz com diversas situações do quotidiano (Carvalho, 2019).

Dada a crescente discussão sobre esta temática, surgiu o “Anos Incríveis”, um programa de grande destaque nos Estados Unidos, criado por Carolyn Webster-Stratton em 1990. Este programa adota uma abordagem integrada, abrangendo aspetos emocionais, cognitivos e comportamentais (Novais, 2018). Trata-se de uma iniciativa inclusiva, que envolve educadores, professores e pais de crianças entre os 0 até aos 12 anos, com o objetivo de garantir que todos os envolvidos no desenvolvimento da criança estejam preparados para apoiar o seu crescimento socioemocional de forma adequada (Novais, 2018).

O programa engloba atividades destinadas a fortalecer as competências emocionais, comportamentais e cognitivas das crianças como, por exemplo, a autorregulação e a resolução de conflitos (Novais, 2018). Desta forma, o programa promove uma abordagem integral, envolvendo todos os participantes no processo educativo, garantindo que as crianças possam desenvolver as competências para o seu bem-estar emocional e social (Novais, 2018).

De acordo com as diretrizes da OCEPE sobre as competências socioemocionais, “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam” (Silva et al., 2016), mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros”. Contudo, note-se que as OCEPE não destacam explicitamente o desenvolvimento de competências socioemocionais como uma componente transversal ao currículo. Portanto, o desenvolvimento da criança só ocorre efetivamente quando existe uma interação mútua entre o educador e a criança, proporcionando experiências positivas no contexto educativo, o que contribui significativamente para o desenvolvimento das competências emocionais, cognitivas e sociais (Fonseca, 2023).

Perante esta situação, é crucial que os currículos da Educação Pré-Escolar incluam o desenvolvimento de competências socioemocionais e que os educadores sejam sensibilizados quanto à importância dessas competências, para que as integrem na sua prática pedagógica (Vale, 2009).

Segundo Vale (2009), o desenvolvimento de competências socioemocionais na Educação Pré-Escolar é fundamental pelos seguintes motivos: a infância é a fase em que as crianças estão mais recetivas a este tipo de aprendizagens; as crianças passam a maior parte do seu tempo em ambientes educativos, o que potencia uma oportunidade significativa para o seu desenvolvimento; e, por último, os educadores têm a capacidade de prevenir problemas comportamentais antes que se manifestem, promovendo o crescimento social saudável das crianças.

Os contextos educativos devem ser devidamente reconhecidos e valorizados como pilares essenciais para o desenvolvimento integral das crianças (Fonseca, 2023). Neste sentido,

as políticas educativas nacionais devem, assim, assegurar que todos os educadores e professores conheçam os princípios do desenvolvimento socioemocional e que adquiram as competências necessárias para aplicar este conhecimento, integrando no currículo preparatório e na formação de professores, os princípios da educação social e emocional (Vale & Morgado, 2022).

Em suma, o desenvolvimento socioemocional das crianças é essencial para que ela tenha um crescimento saudável e integral. Desta forma, promover estas competências desde a infância, tanto em contextos formais, como informais, é fundamental para fomentar relações sociais positivas e um bem-estar emocional. Nos últimos anos, os programas educativos e políticos globais têm enfatizado a importância de integrar estas aprendizagens no currículo escolar, para que as crianças e os educadores estejam mais preparados para enfrentar os desafios do mundo atual. Assim, podemos afirmar que investir no desenvolvimento destas competências não é apenas uma necessidade educativa, mas um pilar fundamental para construir uma sociedade mais resiliente.

CAPÍTULO II – IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO/INVESTIGAÇÃO

1. Contextualização do Projeto

O projeto teve como ponto de partida a observação de um grupo de 25 crianças com 4 anos de idade. O objetivo primordial era perceber como é que o grupo lidava com as diferentes emoções e que conhecimento possuíam acerca das mesmas.

No decorrer do estágio, fui compreendendo que o grupo demonstrava um grande interesse por livros de Literatura para a Infância, dado que gostavam muito de ouvir, recontar histórias e dramatizá-las. Desta forma, surgiu a questão-problema “De que forma é que a Literatura para a Infância pode promover o desenvolvimento/compreensão das emoções nas crianças?”.

Sabe-se que, a partir dos três anos de idade, a criança desenvolve capacidades para exprimir o seu estado emocional. Deste modo, torna-se evidente a importância fundamental do desenvolvimento da linguagem durante esta fase, uma vez que é através desta que a criança consegue comunicar e manifestar as suas emoções aos outros (Moreira, 2008, citado em Lourenço, 2021).

Assim, torna-se crucial explorar as competências socioemocionais em contexto de educação pré-escolar, um tema que tem despertado bastante discussão na atualidade, à medida que as emoções têm sido reconhecidas como elementos essenciais à vida humana. O desenvolvimento destas competências visa, sobretudo, a promoção da autorregulação comportamental, permitindo que a criança tome consciência de si mesma enquanto aprendente, como está mencionado nas OCEPE. Desta forma, a criança conseguirá “enfrentar os desafios que se lhe vão ser colocados posteriormente e ao longo da vida” ((Silva et al., 2016).

Tendo em conta que a instituição se rege pela metodologia MEM, o desenrolar de todo o projeto, ou seja, a proposta de atividades, foi constantemente debatida e discutida em grande grupo, uma vez que nesta abordagem é valorizada a participação ativa e democrática da criança na construção do seu conhecimento.

Por último, é fundamental estimular o gosto e interesse para a Literatura para a Infância desde cedo, pois a leitura possibilita o desenvolvimento do vocabulário e o seu crescimento pessoal. Assim sendo, “é importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever” (Silva et al., 2016). Neste sentido, os Jardins de Infância devem oferecer experiências literárias diversificadas e significativas, criando “ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita” (Silva et al., 2016), para que a leitura seja associada a um momento de satisfação.

2. Objetivos do Projeto

Para a elaboração de um projeto, é necessário definir objetivos que se espera que as crianças atinjam. Para isso, defini alguns objetivos com base nas OCEPE:

- a) Reconhecer o livro como ferramenta pedagógica para explorar as emoções;
- b) Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação;
- c) Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);
- d) Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;
- e) Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;
- f) Ajudar as crianças a lidar com as suas próprias emoções;
- g) Explorar diferentes técnicas de Expressão Artística, principalmente, das Artes Visuais.
- h) Fazer com que as crianças percebam que existem diferentes emoções e que todas são passíveis de se sentir;

3. Metodologia

A metodologia de investigação é um processo essencial em qualquer estudo, pois influencia diretamente a escolha das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados.

A seleção adequada permite a obtenção de informações relevantes e garante que os procedimentos utilizados se enquadrem com os objetivos específicos da investigação. Portanto, é fundamental adaptar as técnicas e os instrumentos de recolha de dados para assegurar que os resultados obtidos sejam válidos. (Sousa & Baptista, 2011, citado em Magalhães, 2021).

Na presente investigação adotou-se uma abordagem qualitativa, uma vez que esta permite uma exploração aprofundada das perceções e das experiências das crianças em relação às emoções. Como defendido por Creswell (2007), uma metodologia qualitativa revela-se mais pertinente para estudos que procuram compreender significados que os indivíduos atribuem a determinadas situações e contextos.

Esta metodologia destaca-se pela proximidade entre o investigador e os participantes, o que é um fator essencial para uma compreensão mais profunda das experiências e perceções (Aires, 2015). Essa relação interpessoal facilita a compreensão dos factos, bem como das perceções, emoções e dos contextos que influenciam as vivências dos participantes. A proximidade mencionada possibilita que o investigador realize uma interpretação mais rica e detalhada dos dados recolhidos e, consequentemente, compreenda elementos que poderiam passar despercebidos em análises quantitativas. Além disso, a flexibilidade subjacente a esta abordagem permite ajustes contínuos, o que significa que novas questões podem emergir ao longo do processo (Creswell, 2007).

Após debater a importância da proximidade e flexibilidade na abordagem qualitativa, é imperativo explorar as características que definem esta metodologia.

Para Bogdan & Biklen (1994, citado em Lourenço, 2021), a investigação qualitativa apresenta cinco características fundamentais. A observação direta é a primeira característica fundamental, onde o investigador assume um papel principal em todas as etapas da investigação. A segunda prende-se com o facto de a metodologia ser descritiva, isto é, os dados são recolhidos, essencialmente, através de entrevistas, vídeos ou imagens. A ter-

ceira característica evidencia o interesse que os investigadores demonstram em acompanhar todo o processo que os indivíduos percorrem durante a investigação, valorizando o processo mais do que os resultados. A quarta determina que a análise de dados deve ser feita de forma indutiva, ou seja, deve-se focar no que emerge da pesquisa, pois a construção da teoria ocorre apenas depois da interação com os participantes. Por fim, a quinta característica da investigação qualitativa dá ainda mais ênfase à característica referida anteriormente, pois o investigador procura refletir sobre os processos, considerando as experiências dos participantes e das interpretações da realidade (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Lourenço, 2021).

Na investigação qualitativa, as técnicas de recolha de dados mais utilizadas são entrevistas, análise documental e observação direta, de modo a proporcionar uma compreensão mais ampla e diversa das informações em análise. É importante salientar que a seleção da metodologia mais adequada está intimamente relacionada com o objetivo do estudo, as questões de investigação e com a natureza do fenómeno a ser investigado.

Em suma, considero que a metodologia qualitativa é a que se enquadra melhor nesta investigação, dado que é a mais adequada para explorar as perceções e experiências das crianças em relação às emoções. Esta abordagem também possibilita a obtenção de dados mais ricos e detalhados devido à proximidade existente entre o investigador e os participantes e à flexibilidade, permitindo uma adaptação contínua.

4. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

As técnicas e instrumentos de recolha de dados são “o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2012). Estas técnicas são fundamentais, pois facilitam a compreensão e a análise dos dados, mas também garantem a sua validade.

Segundo Sousa & Baptista (2012), a investigação qualitativa abrange três grupos principais de técnicas de recolha de dados: a análise documental, a entrevista e a observação. Além disso, na investigação, é comum utilizar também a dinamização da intervenção educativa, que envolve a elaboração cuidadosa de atividades adaptadas ao grupo de crianças em questão (Sousa & Baptista, 2012, citado por Magalhães, 2021).

Para o presente estudo, foram selecionadas técnicas que se adequam melhor aos objetivos da pesquisa. Neste sentido, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação, registos fotográficos, gravações de áudio, notas de campo e a consulta da documentação pedagógica da instituição, pois considero que estes instrumentos permitem uma visão abrangente e detalhada do processo educativo. Além dos instrumentos já mencionados, as conversas regulares com a educadora cooperante foram essenciais para compreender as práticas pedagógicas.

Conforme Varela (2012), a observação é uma das principais técnicas utilizadas no processo de investigação. No presente estudo, o objetivo principal desta técnica é compreender como as crianças reagem e se comportam durante as atividades propostas, bem como a relação que mantêm com os colegas. A observação possibilita a interpretação do contexto e dos indivíduos que nele se inserem, além das interações que estabelecem. Em suma, este instrumento visa a recolha e o registo de informações que serão analisadas posteriormente (Varela, 2012).

Por outro lado, os registos fotográficos, as gravações de áudio e as notas de campo desempenharam um papel crucial ao longo do processo, uma vez que permitiram documentar as aprendizagens realizadas pelos alunos. Estes instrumentos de recolha de dados foram essenciais para obter pormenores do desenvolvimento dos alunos e para promover uma reflexão constante sobre a minha prática pedagógica. As notas de campo foram essencialmente úteis para registar observações imediatas sobre as interações em sala de aula.

Assim, é possível compreender que uma das principais vantagens dos registos fotográficos e das gravações de áudios é possibilitar o acesso a dados que, muitas vezes, passam despercebidas durante uma aula, proporcionando uma observação mais detalhada de determinados comportamentos e promovendo uma análise mais rica (Andrada, 2020).

Por último, outra técnica de recolha de dados utilizada foi a análise documental, complementada com conversas com a educadora cooperante. Estes instrumentos foram fundamentais para aprofundar informações importantes sobre o contexto escolar e sobre o grupo de participantes. A análise de documentos possibilitou o acesso a informações mais

detalhadas sobre o funcionamento da instituição, características individuais de determinadas crianças e das práticas pedagógicas subjacentes.

Em conclusão, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo foram fundamentais para uma compreensão abrangente do processo educativo e de investigação, dado que ofereceram um conjunto de informações que possibilitaram quer a documentação das imagens das crianças, quer a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

5. Caracterização do Contexto Educativo

O JI é constituído por setenta e cinco crianças entre os três e os seis anos. A sua divisão é feita por idades, sendo que cada um dos grupos é composto por vinte e cinco crianças.

No que diz respeito aos edifícios, descreverei apenas aquele onde estou a estagiar: o edifício principal. Neste sentido, este é constituído por dois pisos, uma sala de entrada, uma secretaria, uma sala de atividades, três casas de banho para crianças, uma casa de banho para adultos, um refeitório para crianças e outro para adultos, um dormitório (situa-se nas águas-furtadas), uma lavandaria, um espaço exterior, que contém uma parte coberta e outra não coberta, permitindo, assim, que as crianças utilizem diariamente o espaço exterior independentemente das condições meteorológicas, e uma arrumação para triciclos, arcos, bolas, entre outros materiais. É importante mencionar que a entrada para este edifício é composta por escadas, onde as crianças deixam os seus pertences e vestem os bibes. As paredes estão completamente preenchidas com atividades realizadas pelas crianças, com documentação necessária e uma parte onde a educadora tem a possibilidade de colocar recados para os pais. Reconheço que, apesar das instalações serem antigas, o espaço está bem organizado e diversificado.

Em relação aos recursos humanos, a instituição possui vinte e um funcionários, sendo que na valência de JI existem três educadoras de infância, três auxiliares de ação educativa, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha e uma secretária.

O horário de funcionamento da instituição é das 7h45min até às 19h15min e encontra-se organizado de acordo com a metodologia adotada na instituição, o MEM. Assim, desde o horário de abertura até às 9h é o tempo de acolhimento. Depois, das 9h30min até às 12h existe o Conselho da Manhã, o Tempo de Atividades e Projetos e as Comunicações; o momento de higiene e almoço às 12h; sesta até às 14h30min; das 14h30 às 16h30min o

Tempo de Trabalho Curricular em Interlocação Coletiva/ Animação Cultural. Após a componente letiva, existe o tempo das Atividades Livres até às 19h15min.

Deste modo, as rotinas estão organizadas de acordo com a pedagogia subjacente. Este modelo pressupõe a participação ativa e democrática das crianças, visto que a gestão do currículo e a tomada de decisões são partilhadas entre o adulto e as crianças através de um constante diálogo (Alfaiate, 2011). Além disto, o trabalho por projeto e o envolvimento parental também constituem dois pilares fundamentais nesta abordagem. A instituição privilegia o envolvimento parental, dado que este é fundamental para o desenvolvimento global das crianças. Este envolvimento promove uma ponte entre o contexto escolar e familiar proporcionando, assim, uma aprendizagem mais significativa e duradoura. (Duarte, 2018). Além disso, o acompanhamento regular possibilita a identificação precoce de possíveis dificuldades da criança e, em consequência, uma intervenção mais eficaz. Em suma, a participação dos pais é essencial para garantir um desenvolvimento equilibrado e sustentar o percurso educativo de uma maneira mais sólida.

Para isso, cada criança tem um “Portefólio Individual” que, habitualmente, é consultado pelos encarregados de educação nas reuniões semestrais. Neste, estão presentes as produções mais relevantes de cada criança, os registos de ocorrências mais significativas e, no final do ano letivo, acrescenta-se uma avaliação global da criança, onde se resume tudo o que a criança domina nas diferentes áreas de conhecimento. Além disso, a comunicação entre os agentes educativos ocorre frequentemente no dia-a-dia e sempre que surge um imprevisto, existe flexibilidade por parte da educadora para agendar uma reunião.

O blogue, onde a educadora partilha registos fotográficos das atividades mais significativas, bem como a exposição das atividades realizadas nas escadas do JI, sempre acompanhadas pela respetiva documentação, proporcionam uma visão detalhada do quotidiano das crianças às famílias.

Em síntese, esta abordagem promove uma comunicação mais eficiente entre as escolas e as famílias. Neste sentido, as famílias têm a possibilidade de se envolver ativamente no desenvolvimento das crianças, tornando o processo de aprendizagem mais colaborativo.

6. Caracterização da Sala de Atividades

A sala de atividades é o local onde o grupo de crianças passa a maior parte do dia, encontrando-se dividida em seis áreas distintas, de acordo com a metodologia do MEM: a Área da Matemática (estante com jogos que aumentam o interesse pela matemática, números e figuras geométricas recortados, que as crianças podem colar no seu caderno individual); a Área da Escrita (dossiês com imagens legendadas de diversas temáticas, letras do alfabeto em velcro, entre outros materiais que potenciem o gosto pela escrita); a Área das Ciências (estante com animais de plástico, material magnético, jogos e trabalhos expostos relacionados com esta área); a Área das Artes Visuais (mesa grande e cavalete – materiais de desenho, pintura, recorte e colagem); a Área da Biblioteca (estante com livros e fantoches) e a Área do “Faz de Conta” (material que permite às crianças imitarem o seu quotidiano). É à volta da mesa grande da Área das Artes Visuais que se realiza o Conselho da Manhã, as Comunicações e as Reuniões de Conselho. Cada área tem uma lotação máxima, negociada no início do ano, com o grupo.

Tendo em conta as OCEPE, “considera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016), ou seja, a organização deste é determinante para a promoção de aprendizagens significativas. Deste modo, acredito que a sala está organizada para que se possam atingir aprendizagens significativas, dado que em cada área as crianças podem envolver-se em inúmeras situações de aprendizagem, que proporcionam o seu desenvolvimento.

Todavia, a educadora deve estar em constante reflexão acerca da organização do espaço, adequando-o consoante as necessidades do grupo em questão. Através da minha observação, notei que essa é uma preocupação frequente da educadora, alterando a disposição ou materiais da sala sempre que considerasse pertinente, de modo a “evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Silva et al., 2016).

Considerando tudo o que foi referido, julgo que a organização está bem estruturada e adequada ao grupo, conforme a metodologia utilizada. No entanto, reconheço que poderiam ser realizadas algumas alterações. Na minha opinião, a Área da Biblioteca, que é

composta por cadeiras e uma mesa-redonda, poderia ser transformada, para que se tornasse num sítio mais acolhedor e confortável, por exemplo, podia-se colocar um tapete e umas almofadas. À exceção disso, julgo que a sala está organizada, de modo que todas as áreas estejam acessíveis a todas as crianças. Um dos aspetos que quero salientar é o facto de a sala, apesar de organizada por áreas, ainda contempla um espaço amplo, permitindo que as crianças se desloquem facilmente.

7. Caracterização do Grupo

Para conseguir ambientar-me no contexto de estágio, foi fundamental ter em consideração a individualidade de cada criança, as suas características, interesses e dificuldades, mas também conhecer o grupo como um todo. Para isso, foram cruciais as conversas com a equipa educativa da minha sala (uma educadora e uma auxiliar de ação educativa) e a minha observação participativa, visto que acredito que as minhas interações com as crianças foram essenciais para a criação de uma relação de confiança com o grupo.

Dei prioridade à observação, pois considero que a observação é essencial para uma prática educativa assertiva e adequada, como é referido nas OCEPE, a observação permite conhecer cada criança e a evolução dos seus progressos. Deste modo, acredito que só é possível adequar as práticas se conhecermos o grupo (Silva et al., 2016).

O grupo do Bibe Lilás é constituído por vinte e cinco crianças, que nasceram em 2018, sendo que doze crianças são do sexo feminino e treze do sexo masculino. Em relação ao contexto socioeconómico das famílias, todas as crianças são provenientes de famílias de classe média. Apesar de todas as crianças possuírem a mesma idade, estas encontram-se em níveis de desenvolvimento bastante distintos. Reconheço que cada uma das crianças tem o seu ritmo de aprendizagem, existindo várias crianças com dificuldades específicas em diversos domínios, nomeadamente, ao nível da linguagem e da motricidade fina. Assim sendo, existem cinco crianças a beneficiar da Terapia da Fala fora da instituição, sendo que uma delas tem o apoio do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) e outra é apoiada por uma clínica privada, dentro da instituição. Considero também importante salientar que uma das crianças é portadora de paralisia cerebral, ainda que num grau baixo e, por essa razão, quase impercetível, e que beneficia também de Terapia da Fala e Terapia Ocupacional no JI. Ainda dentro do grupo da sala, existem três crianças de nacionalidade estrangeira (duas crianças ucranianas e uma nepalesa).

De uma forma geral, apesar das especificidades supramencionadas, considero que as crianças são interessadas, participativas e encontram-se integradas na metodologia utilizada (MEM). Durante a realização do estágio, fui verificando que as crianças estão cada vez mais autónomas e interventivas, visto que participam cada vez mais ativamente, expressando as suas ideias e sugestões, como é referido no Projeto Curricular de Grupo (2022/2023), “as crianças sugerem, realizam, expõem as suas opiniões, interesses e necessidades, ou seja, planeiam, avaliam, refletem e tornam a planear, tornando-se cada vez mais detentoras e decisoras do processo educativo” (Alfaiate, 2022).

8. Intervenção Pedagógica “O Projeto das Emoções”

A intervenção pedagógica, realizada com um grupo de crianças com quatro anos de idade, foi estruturada em três fases distintas: Fase de Lançamento, Fase de Desenvolvimento e Fase de Divulgação, cada uma com os seus objetivos e estratégias específicas.

A Fase de Lançamento correspondeu à fase introdutória do projeto, onde se realizou a leitura e exploração da história “O novelo de emoções”, de Elizabete Neves. Durante esta fase, as crianças também tiveram oportunidade para debater, em grande grupo, algumas sugestões de atividades que poderiam ser desenvolvidas com a temática das emoções. Esta história serviu como ponto de partida para um diálogo sobre como as emoções se podem manifestar no nosso dia-a-dia. Neste sentido, esta fase foi fundamental para o início do projeto, uma vez que potenciou a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativa.

Por sua vez, a Fase de Desenvolvimento incidiu na implementação prática do projeto “As Emoções”. Durante esta fase, as atividades planeadas foram colocadas em prática permitindo, assim, que as crianças expressassem as suas emoções de forma lúdica e pedagógica. A utilização de diversos recursos, como livros, jogos e atividades de Educação Artística, foi fundamental na criação de um ambiente propício ao desenvolvimento emocional das crianças, permitindo-lhes explorar as suas emoções de maneira mais segura e divertida. É importante destacar que todas as crianças participaram de forma ativa em todas as atividades desenvolvidas, o que contribuiu significativamente para o seu sucesso.

Por fim, a Fase de Divulgação culminou com a exposição dos trabalhos realizados ao longo do projeto, que se intitulou “As Emoções”. Esta última fase permitiu que as famílias pudessem ver e contactar diariamente com as atividades desenvolvidas pelas crianças, uma vez que a exposição foi realizada na escadaria de acesso à sala de atividades. Também reconheço que as crianças se sentiram orgulhosas por partilharem os seus trabalhos, visto que foram recebendo sempre um feedback positivo pelo empenho e criatividade demonstrados ao longo do projeto.

8.1. Fase de Lançamento

A temática das emoções tem vindo a ganhar cada vez mais importância na primeira infância.

Assim, com o intuito de aprofundar e melhorar a compreensão das emoções por parte das crianças, iniciou-se um diálogo em grande grupo com as crianças, sendo que a questão introdutória foi “O que são emoções?”. As crianças envolveram-se ativamente no diálogo, respondendo que as emoções eram aquilo que sentíamos, podemos estar tristes, contentes, entre outras.

Neste sentido, realizou-se a leitura e exploração oral da história “O novelo de emoções”, de Elizabete Neves, que foi a atividade indutora do projeto. Através desta, tornou-se bastante evidente o interesse e entusiasmo das crianças perante a temática e, por isso, estavam reunidas as condições para a criação de um projeto.



Figura 1. Leitura da história "O Novelo de Emoções", de Elizabete Neves

Tendo em conta que a metodologia pela qual a instituição se rege é o MEM, as atividades propostas têm sempre de partir do interesse e curiosidade das crianças. Portanto, foi elaborada uma teia, em grande grupo, sobre as atividades que gostariam de realizar através de uma chuva de ideias, como podemos observar na imagem abaixo. De seguida, as crianças decidiram que o projeto se intitularia de "Emoções".

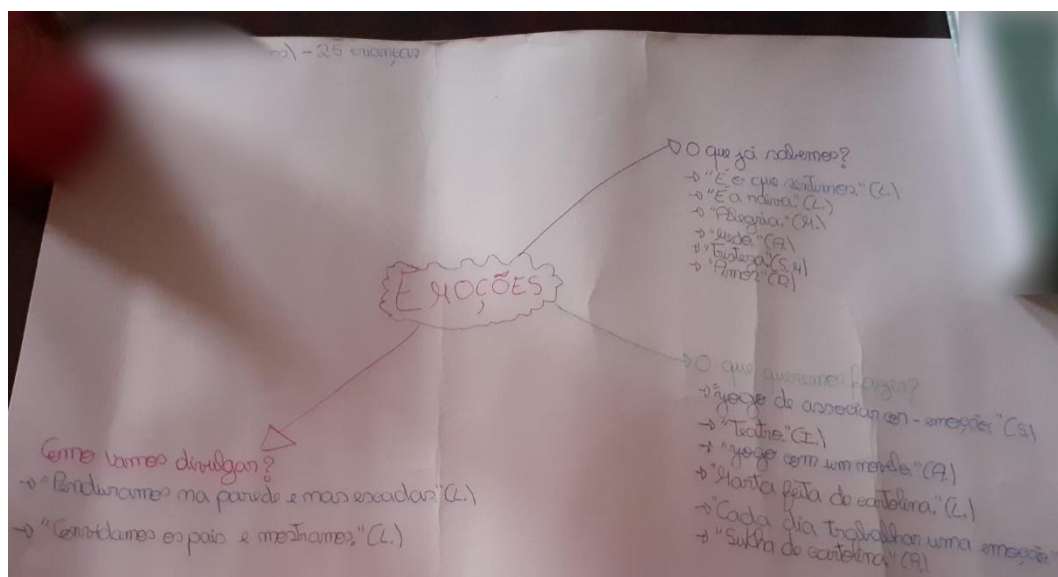


Figura 2. Teia realizada com o grupo

Após a elaboração da teia, analisei todas as propostas apresentadas. A partir daí, selecionei as que, na minha perspetiva, se demonstraram mais exequíveis e mais adequadas aos interesses e necessidades do grupo. Esta escolha revelou-se extremamente importante e útil, de modo a garantir os melhores resultados.

8.2. Fase de desenvolvimento

A Fase de Desenvolvimento do projeto teve como objetivo dar continuidade à exploração das emoções iniciada na fase anterior. Com base no feedback positivo e nas diretrizes do MEM, procurou-se que as crianças continuassem a desempenhar um papel ativo, permitindo que escolhessem as emoções a serem exploradas em grupo.

A intervenção pedagógica foi realizada em seis sessões e alinharam-se com os interesses das crianças, isto é, tiveram uma grande incidência na área da Expressão Artística. Esta abordagem respeita a importância de valorizar a voz das crianças, que é uma das características do modelo pedagógico que a instituição segue, e promove um processo de aprendizagem colaborativa e significativa. Além disso, tentei adaptar sempre as propostas de acordo com as necessidades individuais de cada criança e do grupo, de modo que todas as crianças se sentissem envolvidas e motivadas. A documentação das propostas foi realizada de acordo com os procedimentos habituais da educadora cooperante, isto é, utiliza-se registos fotográficos para registar os momentos mais significativos do processo educativo. Esta prática permite uma partilha constante com as famílias, sendo que a educadora publica regularmente os registos numa página online. A divulgação do quotidiano das crianças é fundamental, pois a relação entre a escola e as famílias é fortalecida através da transparência existente.

Assim, as atividades foram dinamizadas tanto em pequeno como em grande grupo, existindo uma preferência pelo trabalho em pequenos grupos. Esta escolha está ligada com os princípios do MEM, que valoriza a existência de relações próximas entre as crianças, de modo a potenciar uma aprendizagem ativa de todos. Além disso, o trabalho em pequenos grupos permite que cada criança participe de forma mais ativa e sem receio de exprimir a sua opinião. Neste sentido, é possível respeitar as necessidades e interesses individuais, mas também promover o desenvolvimento de diversas competências sociais,

tais como a comunicação e a entreaajuda, que são aspetos fundamentais no modelo pedagógico pelo qual a instituição se rege.

As atividades iniciais (“Cartões das emoções” e “Teia das emoções”) foram realizadas em grande grupo, com o objetivo de integrar todas as crianças no projeto e proporcionar um ambiente de acolhimento e participação coletiva. Em seguida, as dinâmicas passaram a ser realizadas em pequenos grupos, permitindo uma abordagem mais personalizada e adaptada às preferências de cada criança. Além disso, foram desenvolvidas três propostas que abordaram as emoções de forma geral, duas que coincidiram com as atividades iniciais e uma que foi realizada no fim do projeto (“Teatralização do Monstro das Cores”), que serviram para consolidar as emoções no seu todo. Por outro lado, as restantes dinâmicas incidiram na exploração de uma emoção específica. Acredito que esta estratégia possibilitou a compreensão global, mas também a análise detalhada das emoções, promovendo o desenvolvimento emocional das crianças de forma envolvente e progressiva.

8.2.1. Cartões das emoções

Na primeira sessão, as emoções foram abordadas de uma forma geral, sem foco em nenhuma específica. A dinâmica, realizada em grande grupo, serviu, ainda, como ponto de partida para o projeto. Desta forma, foi possível observar como as diferentes emoções se manifestavam em cada criança, como forma de potenciar a regulação emocional de cada uma. Segundo Vale (2012), “as crianças necessitam perceber as suas emoções, bem como as dos seus pares, para poderem comunicar os seus sentimentos”. Esta regulação é imprescindível na Educação Pré-Escolar, pois as experiências do quotidiano das crianças tornam-se mais complexas e começam a enfrentar novos desafios nas interações sociais (Vale, 2012).

Na proposta, cada criança foi convidada a retirar um cartão que se encontrava em cima da mesa. Cada cartão apresentava uma imagem que representava uma situação do quotidiano. Assim que uma criança escolhesse um cartão, eu lia em voz alta a descrição e mostrava a imagem ao grupo (cada cartão tinha a imagem alusiva à situação descrita) e a criança deveria dizer o que sente quando se depara com a situação descrita.

Inicialmente, a minha ideia para esta atividade consistia na utilização de um novelo de lã, para que as crianças fossem passando umas às outras, enquanto retiravam um cartão.

Desta forma, era possível formar uma teia entre si, para que compreendessem que todas as emoções estão interligadas.

No entanto, após conversar com a educadora, percebi que a proposta inicial não seria a mais adequada, tendo em conta que o grupo era constituído por vinte e cinco crianças e, por isso, a atividade poderia tornar-se complexa. Por esse motivo, optei por uma abordagem diferente: os cartões ficavam em cima da mesa e as crianças, de forma ordeira e à medida que eu as chamasse, escolhiam um cartão.



Figura 3. Criança a escolher um cartão

De modo geral, considero que a atividade foi bem-sucedida. Porém, apenas duas crianças, com outras dificuldades associadas, não conseguiram expressar o que sentiram ao deparar-se com a situação descrita.

No final, realizou-se um diálogo em grande grupo, sobre a atividade e o seu propósito. Esta reflexão permitiu que as crianças compreendessem que é normal as pessoas sentirem emoções distintas perante a mesma situação, como evidenciado no diálogo seguinte:

Educadora estagiária: “O que aprendemos com esta atividade?”

M.: “Eu acho que sei. Por exemplo, eu posso sentir medo quando vejo um sapo e a l. pode ficar feliz.”

L.: “É parecido a isso. Mas acho que consigo explicar melhor, é tipo uma situação pode provocar diferentes reações em várias pessoas e elas vão sentir emoções diferentes.”

Esta atividade evidenciou a importância de proporcionar momentos em que as crianças possam expressar as suas emoções num ambiente seguro e acolhedor. Além disso, tive a possibilidade de compreender melhor as necessidades individuais de cada criança, principalmente das que demonstram dificuldades específicas, e, assim, pude adaptar as minhas práticas futuras de acordo com as especificidades do grupo.

8.2.2. Teia das emoções

Dado o interesse demonstrado pelo grupo em conhecer e manusear um novelo de lã, bem como o entusiasmo em realizar alguma atividade com esse material, decidi propor a atividade intitulada de “Teia das Emoções”. Com o objetivo de estimular a participação de todas as crianças, decidi dividir o grupo em pequenos grupos de cinco a seis elementos. Cada grupo, de forma sequencial, sentou-se comigo, num espaço amplo da sala de atividades, para dar início à dinâmica. O objetivo principal desta proposta era formar uma “teia” entre as crianças através do novelo de lã. A atividade iniciou-se com uma afirmação minha, por exemplo “Estar com vocês deixa-me feliz... E a ti, o que te deixa feliz?”. Depois, passava o novelo a uma criança, mantendo uma ponta do fio comigo. Este processo repetia-se até todos os membros do grupo terem respondido à questão. Este momento serviu para simbolizar a conexão entre as emoções, ilustrando fisicamente como as emoções se entrelaçam. Posteriormente, a atividade repetiu-se com os restantes grupos, sendo que a cada grupo foi atribuída uma emoção diferente (alegria, tristeza, raiva, medo e aversão).

A divisão do grupo em pequenos grupos foi uma estratégia pensada, tendo em conta o número de crianças e a conversa com a educadora, na primeira sessão. O critério para a formação dos grupos consistiu em juntar crianças mais extrovertidas com crianças mais tímidas, isto porque, desta forma, as crianças mais comunicativas poderiam incentivar e auxiliar aquelas que se sentem mais inibidas a expressarem-se. Assim, acredito que se criou um ambiente de apoio mútuo. Com isto, pretendia que todas as crianças se sentissem mais confiantes e com vontade de se envolver ativamente.

Durante a proposta, todas as crianças demonstraram um grande interesse, entusiasmo e curiosidade durante a atividade, nomeadamente na exploração do novelo de lã e das suas

possíveis utilidades. Acredito que o objetivo principal – permitir que as crianças expressassem as suas emoções – foi alcançado. Contudo, no decorrer da atividade, uma criança sugeriu que poderíamos observar figuras geométricas. Com o meu incentivo e sabendo que “a ação do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens matemáticas” (Silva et al., 2016), começámos a “construir” diferentes figuras e a discutir sobre que figuras conheciam, como ilustrado no seguinte diálogo:

D: “Olha, isto parece um triângulo. Mas se eu passar agora ao S. já vai deixar de ser um triângulo.”

Educadora estagiária: “Pois é! Que outras figuras geométricas é que vocês conhecem?”

I.: “Quadrado!”

L.: “Aqui estão dois triângulos, um mais pequenino e outro maior”

Educadora estagiária: “E se nós tentássemos construir mais figuras?”

A: “Boa! Vamos tentar!”

Este momento revelou-se uma excelente oportunidade para integrar aprendizagens de outras áreas, de forma inesperada e espontânea. Acredito que é fundamental valorizar as sugestões e interesses das crianças, pois isso proporciona aprendizagens mais significativas.



Figura 4. “Olha, está aqui um triângulo!”

Em suma, a atividade foi um momento enriquecedor para o grupo, visto que permitiu que cada criança se expressasse de forma lúdica. O novelo de lã revelou-se uma ferramenta pedagógica muito importante, tanto para potenciar a comunicação e cooperação entre as crianças, mas também para integrar espontaneamente aprendizagens matemáticas. Além disso, ao manipularem o novelo, tiveram a oportunidade de desenvolver de capacidades motoras, principalmente a coordenação motora fina. Esta atividade destaca a importância de valorizar os interesses das crianças, sendo que estes são fundamentais para a construção de aprendizagens significativas.

8.2.3. Criação do Livro dos Medos

Uma das sugestões do grupo, ainda na Fase de Lançamento, foi a de explorar uma emoção específica por dia, ou seja, atividades que promovessem uma melhor compreensão dessa emoção. Assim, surgiu a ideia de criar uma dinâmica em que se debatesse os medos de cada criança.

Para iniciar a dinâmica, cada criança foi convidada a refletir sobre os seus medos. Este momento foi realizado de forma individual e anónima, uma vez que cada criança ia ter comigo à sala de atividades e revelava qual era o seu medo e eu registava-o num papel. De modo a garantir o ambiente de privacidade, o grupo permaneceu no salão de entrada com a educadora cooperante, enquanto cada criança vinha à sala de atividades ter comigo. Desta forma, todas as crianças poderiam sentir-se à vontade para partilhar o seu medo sem a exposição ao restante grupo.

Num momento seguinte, o grupo voltou à sala para dar início a uma dinâmica em grande grupo, o “Jogo do Medo”. No decorrer do mesmo, eu lia um dos medos referidos pelas crianças anteriormente. Posteriormente, perguntava “Quem é que não tem medo disto? E porquê?”, com o intuito de encontrar uma estratégia para não ter medo do que foi referido. O processo foi repetido até serem debatidos todos os medos do grupo.

Por sugestão da educadora cooperante, de modo a sintetizar o que tinha sido debatido anteriormente, solicitei que cada criança representasse o seu medo numa folha A5. A proposta visava, principalmente, reunir todos os desenhos para a criação de um “Livro dos Medos”, permitindo que a dinâmica realizada tivesse uma representação física. Desta forma, também era possível partilhar os medos das crianças com as suas famílias. Após

terminarem os seus desenhos individuais, as crianças reuniram-se em grande grupo e decidiram como é que iriam ilustrar a capa do livro, tendo em consideração a temática.

Durante a dinâmica, foi interessante observar como as crianças reagiam aos medos partilhados. Enquanto eu lia os medos e fazia a pergunta, percebi que o ambiente foi alterando entre momentos de curiosidade, por nunca terem pensado naquele tipo de medo, e de descontração, por entenderem que não são os únicos a terem medo de uma determinada situação.

Em modo de reflexão, considero que todas as atividades foram bem-sucedidas e, por essa razão, o balanço geral é bastante positivo. Acredito que as crianças ficaram a compreender que o medo é uma emoção universal, algo que todos sentimos, e que todos os medos são válidos e plausíveis, como podemos observar através do seguinte diálogo:

S.: “Afinal, não faz mal dizermos que temos medo de ficar sozinhos em casa?”

L.: “Não! Olha isso é normal, porque uma criança como nós nunca deve ser deixada em casa sozinha. Nós somos pequenos. Até é bom partilharmos os nossos medos para os outros saberem o que nos deixa com medo e o que não devem fazer connosco.”

A: “Pois, é verdade. Se eu disser à minha amiga que tenho medo de cães, ela não me vai levar até ao cão dela e está tudo bem, ela não pode ficar chateada com o meu medo.”

Além disso, foi bastante curioso observar a preocupação das crianças em contribuir com sugestões de estratégias para ultrapassar os medos dos colegas. Através do seguinte diálogo, é visível a criação de estratégias e o sentimento de entreajuda:

Educadora estagiária: “Estou a ler aqui um papelinho de um de vocês que diz que tem medo do escuro. Quem é que não tem medo?”

B: “Eu não tenho medo do escuro, porque no escuro não acontece nada de diferente. Só não conseguimos ver muito bem o que está à nossa volta.”

Educadora estagiária: “É verdade. E alguém sabe dizer-me uma estratégia que podemos dar para os colegas que têm medo do escuro?”

Educadora cooperante: “Por exemplo, o que é que vocês diziam para um amiguinho fazer para deixar de ter medo do escuro?”

L: “Eu já sei! Se tu tens medo de dormir às escuras, tu podes dormir com a luz acesa e, assim, quando abres os olhos consegues ver tudo!”

Educadora estagiária: “Isso mesmo. E nenhum de vocês tem aquelas luzinhas pequeninas para o quarto não ficar totalmente escuro?”

D: “Eu tenho. A minha mãe comprou isso e eu deixei de ter medo de dormir sozinho, porque tenho um dinossauro sempre comigo!”

Em suma, o balanço da atividade foi extremamente positivo. As crianças compreenderam que o medo é uma emoção comum a todos, mas também aprenderam a lidar com ela de forma empática. Além disso, a discussão ao longo da atividade evidencia que as crianças adquiriram estratégias para enfrentar os seus próprios medos. As trocas de ideias e estratégias entre o grupo mostraram que as crianças tiveram oportunidade de fortalecer o espírito de entajuda e de empatia dentro do grupo.

Considero que esta atividade teve um impacto positivo no que diz respeito à gestão do medo, assim como no desenvolvimento de várias competências, nomeadamente a resolução de problemas.

8.2.4. Construção da Boneca Marta

A quarta proposta consistiu na construção de uma boneca chamada Marta, que era a personagem principal da história que deu origem ao projeto. Esta atividade foi realizada por um grupo de cinco crianças. Para criar a boneca, foram utilizados diversos materiais, sugeridos pelas crianças, tais como lã, cartolina, entre outros.

Para garantir a participação e envolvimento de todas as crianças, foi explicado que nem todos poderiam participar desta vez, mas que teriam outras oportunidades para participarem. Como a divisão de grupos já é uma prática recorrente, cinco crianças ofereceram-se prontamente e as restantes aceitaram. Embora a seleção tenha sido aleatória e voluntária, as crianças que participaram são aquelas que mais apreciam atividades manuais.

As crianças demonstraram uma grande autonomia e organização ao planear e executar a atividade. Desde o início, sugeriram possíveis materiais para elaborar a boneca demons-

trando, assim, espírito de iniciativa e criatividade. Neste sentido, posso afirmar que a atividade foi guiada pelas próprias crianças, que se revelaram capazes de gerir as opiniões divergentes do grupo e construir a boneca de maneira autónoma.

Durante esta fase, o meu papel foi apenas de orientar, principalmente no desenho dos moldes do corpo e na utilização da cola líquida, como já tinha sido sugerido pela educadora cooperante, uma vez que as crianças precisavam de supervisão para evitar o desperdício. No entanto, dada a familiaridade das crianças com este tipo de atividades, a utilização da cola foi o único aspeto que necessitou de mais atenção.

Em conclusão, o balanço da atividade foi muito positivo, refletindo o nível de autonomia e o interesse das crianças. A participação ativa, o envolvimento e o sentido de responsabilidade foram bastante evidentes ao longo da proposta, comprovando-se, mais uma vez, o gosto por trabalhos manuais e a capacidade de organização. Além de construírem a boneca de forma eficaz, esta proposta também estimulou a colaboração entre as crianças, que se sentiram satisfeitas com o resultado e contentes pelo trabalho delas ter sido reconhecido pelo restante grupo.

8.2.5. Sol da Felicidade

Para quinta atividade do projeto, propus a dinamização de uma atividade que incidisse na exploração de uma emoção específica: a alegria. Esta atividade ainda não tinha sido abordada anteriormente, apesar de ter sido solicitado pelo grupo.

Porém, como tudo é negociado em grande grupo, de modo a promover sempre um ambiente de participação ativa e democrática, debatemos sobre o que gostariam de fazer e surgiram inúmeras propostas. Após a discussão das várias sugestões, o grupo entendeu que poderiam fazer um “Sol da Felicidade”. Neste, cada criança teria um raio de sol correspondente, onde seria escrito algo que lhes fizesse sentir muita alegria. Posteriormente, cada criança decorou o raio da forma que quis.

No sentido de rentabilizar o tempo, desenhei os raios previamente, para que depois as crianças só tivessem de os recortar e decorar. Além disso, dado que as crianças se encontram na Educação Pré-Escolar, fui eu quem escreveu as afirmações que as crianças iam dizendo.



Figura 5. Construção do Sol da Felicidade

Na minha perspetiva, esta foi a atividade que lhes foi mais prazerosa, na medida em que foi visível o enorme empenho e gosto ao realizarem a tarefa, desde o recortar até ao colar o raio no centro do sol. Também acredito que um dos aspetos que ajudou foi o facto de terem a perceção do trabalho dos colegas, uma vez que as crianças podiam ver os raios que já estavam colados e, conseqüentemente, inspirarem-se, tanto na pintura, como no que os outros “escreveram”, sendo que me perguntavam constantemente o que o colega tinha dito. Apesar dessa possível inspiração, reconheço que as crianças foram muito espontâneas a partir do momento em que lhes perguntei: “o que é para ti a felicidade?”, sendo que todas elas responderam prontamente. Acredito que o aspeto visual do “Sol da Felicidade”, com cada raio a representar uma criança, fez com que elas se sentissem mais valorizadas e ouvidas pelo facto da sua alegria estar espelhada naquele sol.

Para sintetizar, acredito que a atividade foi um sucesso devido à criatividade e envolvimento das crianças. O grupo teve oportunidade de expressar as suas emoções de forma artística, mas também de aprender a valorizar diferentes formas de felicidade como foi visível na reflexão final:

L: “Como é que ir passear com a mãe pode ser a maior alegria que alguma criança tem?!”

Educadora estagiária: “Sabes que nem todas as crianças conseguem passar tanto tempo com a mãe e com o pai como gostariam. Porque os pais podem trabalhar muito...”

H: “Pois, o que pode ser a maior felicidade para alguns meninos, pode não ser para outros. Mas, L., passear com a mãe é sempre um momento feliz!”

L: “Ah, sim eu fico feliz. Só que quando me pedem para dizer uma coisa que me deixa muito alegre eu nunca vou dizer isso, porque já costumo passear todos os fins de semana com os pais.”

I: “Mas, ouve uma coisa, o que não é importante para ti pode ser importante para nós!”

Educadora estagiária: “Sim, exatamente! Temos de respeitar as diferentes formas de felicidade. Cada um pode ter uma coisa que o alegre muito, mesmo que seja diferente do colega!”

J: “Tenho estado aqui a pensar e esta conversa está a fazer-me pensar numa coisa. Então, o que faz alguém feliz é importante, mesmo que seja algo que eu não goste ou não dê tanto valor.”

8.2.6. Teatralização da peça “O Monstro das Cores”

Sabendo que o meu estágio estava a terminar e que ainda existiam propostas a serem realizadas, decidi fazer um balanço do projeto com o grupo. Ao analisar a teia inicial, as crianças perceberam que ainda não tinham realizado o teatro, pelo qual ansiavam. Assim, a escolha da atividade seguinte, e a última do projeto, tornou-se imediatamente explícita: a realização de um teatro.

Para isso e tendo como objetivo um culminar do projeto, apresentei a história “O Monstro das Cores”, de Anna Llenas, como possível sugestão para o teatro. Dado que a maioria do

grupo já conhecia a história, ficaram muito entusiasmados e com vontade de fazer a teatralização desta narrativa. À semelhança da dinâmica da “Boneca Marta”, as crianças decidiram, em grande grupo, que um pequeno grupo de crianças foi responsável pela apresentação.

A escolha dos intervenientes foi feita de forma aleatória, utilizando uma estratégia que a educadora cooperante costuma utilizar nestes casos. Ou seja, os cartões com os nomes de cada criança eram baralhados e os cartões que saíssem seriam as crianças escolhidas, sendo que ninguém era obrigado a participar caso não quisesse. Esta foi a estratégia escolhida, uma vez que como era a última atividade que ia realizar com o grupo, todos queriam participar.

Após a formação do grupo para a apresentação, as crianças discutiram de que forma é que poderiam representar a história. Como o tempo era limitado, decidiram criar fantoches com paus de madeira. Consequentemente, surgiu a questão sobre a que público é que iriam apresentar o teatro. Depois de exporem a ideia de que gostariam de apresentar para os pais, em conversa com a educadora cooperante, compreendemos que não seria viável, tendo em conta as saídas e dinâmicas programadas com as crianças nos dias seguintes. Por essa razão, o grupo afirmou que iam apresentar à restante turma e, se possível, às outras salas de atividades.

Nesta etapa, um dos maiores desafios foi a gestão das crianças durante os ensaios. As crianças estavam bastante entusiasmadas e motivadas, o que dificultou a concentração na realização das tarefas. Além disso, também senti dificuldade em gerir o tempo entre os ensaios e a organização efetiva da peça, já que a atividade envolvia diversos elementos criativos.

Apesar das dificuldades com a gestão do tempo e a concentração durante os ensaios, o entusiasmo das crianças foi fundamental para que a atividade fosse bem-sucedida. De forma a ultrapassar o facto de algumas crianças não terem decorado as falas, durante a apresentação fui auxiliando quem ainda não sabia.



Figura 6. Apresentação da peça de teatro "O Monstro das Cores"

Por outro lado, o envolvimento das crianças na construção dos fantoches foi extraordinário. O entusiasmo foi constante e demonstrou o quanto as crianças estavam motivadas para participar. Mesmo com o tempo escasso para os ensaios, o compromisso e a motivação das crianças fez com que a apresentação, embora simples, fosse bem-sucedida.

Na minha perspetiva, o teatro foi uma excelente forma de concluir o projeto, permitindo que as crianças pudessem relembrar as emoções abordadas desde o início. Penso também que esta proposta foi muito enriquecedora para as crianças, além de ser um momento em que se divertiram. A cooperação mútua para ultrapassar as dificuldades foi bastante construtiva, fortalecendo a união e o espírito de entreajuda entre o grupo.

8.3. Fase de divulgação

A divulgação do presente projeto incidiu numa exposição, realizada na escadaria da instituição, com o intuito de partilhar o trabalho desenvolvido com a comunidade educativa. Para isso, elaborei, juntamente com as crianças, um texto descritivo sobre o projeto, onde foram relatadas as atividades realizadas no decorrer do mesmo.

Posteriormente, reescrevi o texto em formato digital e adicionei registos fotográficos, evidenciando alguns momentos significativos do projeto. Decidi recorrer a esta estratégia, pois é o método que a educadora utiliza para divulgar os projetos e atividades realizadas e, por isso, as crianças já estavam familiarizadas com esta metodologia. Além do texto, as produções, realizadas ao longo do projeto, também foram expostas, possibilitando uma visão abrangente do trabalho realizado.

O entusiasmo e o sentimento de orgulho foram bastante evidentes na preparação da exposição, visto que as crianças sabiam que teriam a oportunidade de mostrar o trabalho desenvolvido a toda a comunidade educativa. Por essa razão, todo o grupo se demonstrou bastante empenhado e dedicado.

O feedback da comunidade educativa foi extremamente positivo, tanto dos outros elementos da instituição, como das famílias. Ambos demonstraram um grande interesse pelas atividades desenvolvidas e elogiaram a dedicação das crianças. Neste sentido, é possível afirmar que este último momento do projeto fortaleceu ainda mais a relação entre a escola e a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio curricular em JI e a elaboração deste relatório foram fundamentais para o desenvolvimento de uma atitude mais consciente e responsiva enquanto futura profissional de educação.

Ao longo deste percurso, utilizei os conhecimentos adquiridos durante a minha formação académica (Licenciatura e Mestrado), procurando integrar esses conhecimentos com a realidade observada no contexto educativo de JI. Ou seja, tentei adequar a teoria com as especificidades do grupo de crianças e da instituição, assim como com a prática pedagógica da educadora cooperante. Desta forma, as crianças estiveram no centro do projeto, dado que priorizei o bem-estar e o desenvolvimento integral de cada criança.

O principal objetivo deste relatório final foi explorar a Literatura para a Infância como promotor para o desenvolvimento das emoções nas crianças, especificamente com um grupo de crianças com quatro anos de idade. Procurou-se compreender de que forma é que o livro pode atuar como uma ferramenta essencial no desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças. No entanto, após a conclusão do estudo, reconheço que a Literatura para a Infância funcionou apenas como indutor do projeto e não como tinha sido idealizado inicialmente. As dinâmicas realizadas com as crianças, que se assemelharam, em grande parte, às práticas pedagógicas da educadora cooperante, relegaram o livro a um papel secundário, apresentando-se predominantemente como um estímulo inicial para a reflexão sobre as emoções, mas não como uma ferramenta central no desenvolvimento de competências socioemocionais.

As motivações para este estudo surgem de um interesse especial pela temática das emoções e pela Literatura para a Infância, tanto da minha parte, como da parte das crianças.

A importância do tema das emoções na Educação Pré-Escolar é inegável. Dado que as emoções estão presentes em todos os aspetos da nossa vida, é fundamental que as crianças tenham acesso, desde tenra idade, a ambientes que favoreçam a educação emocional. O desenvolvimento das competências socioemocionais durante a primeira infância é muito importante para o bem-estar da criança (Vale, 2012).

As atividades propostas na intervenção pedagógica desempenharam um papel significativo no fortalecimento das competências socioemocionais das crianças, enquanto promoveram o gosto pela leitura com valor estético. De acordo com as OCEPE, o “gosto e o interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância” (Silva et al., 2016). Assim, entendemos que o desenvolvimento socioemocional também deve ser incentivado desde a primeira infância, permitindo que as crianças reconheçam as próprias emoções, aprendam a geri-las e identificá-las nos outros.

Durante este estudo, as dinâmicas realizadas evidenciaram a relevância da Literatura para a Infância no desenvolvimento socioemocional, valorizando o livro como um objeto de apreciação artística e literária. Contudo, importa mencionar que estas atividades não se limitaram à temática principal do estudo, uma vez que foram abordadas outras áreas de conteúdo.

É essencial considerar o papel ativo e colaborativo que as crianças apresentaram durante o decorrer do projeto. Dado que a instituição se rege pelo MEM, as crianças estão habituadas a participar ativamente nas atividades, expressar opiniões e a colaborar em grupo. Este ambiente favoreceu a criação de uma aprendizagem participativa, onde as crianças se tornaram protagonistas do seu próprio desenvolvimento.

A MTP foi essencial neste processo permitindo que as crianças explorassem a temática das emoções de forma mais profunda e significativa, assumindo responsabilidades e tomando decisões (Silva et al., 2016). Esta abordagem esteve alinhada com os princípios do MEM, que valorizam a participação ativa da criança. Assim, a intervenção pedagógica desenvolvida permitiu a exploração do tema das emoções, mas também reforçou a autonomia e a capacidade crítica das crianças. Pelos motivos supracitados, posso afirmar que o projeto foi bem-sucedido.

Reconheço que estagiar numa instituição que se rege pelo MEM foi uma experiência enriquecedora e transformadora. O MEM valoriza a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem, promovendo um ambiente onde a voz da criança é ouvida e respeitada. Esta metodologia permitiu-me refletir sobre a importância de criar contextos de aprendizagem adequados ao ritmo e necessidades individuais de cada criança. Além disso, proporcionou-me uma visão mais aprofundada de como fomentar o pensamento

crítico, a autonomia e a colaboração entre os pares, competências essenciais para a vida em sociedade.

Portanto, a experiência neste contexto revelou-se um local onde tive a oportunidade de experimentar diferentes estratégias pedagógicas, sempre com o objetivo de promover um desenvolvimento integral das crianças. Com esta abordagem, tive a oportunidade de fortalecer as competências socioemocionais do grupo, mas também incentivar o gosto pela leitura e pelo conhecimento, aspetos fundamentais para a formação de futuros leitores críticos e conscientes.

Em suma, este estágio foi uma oportunidade única para crescer enquanto futura educadora. O contacto com uma prática pedagógica diferenciada, centrada no respeito pela individualidade de cada criança e na promoção de um ambiente educativo democrático, enriqueceu a minha perceção sobre a importância de uma educação inclusiva. Atualmente, sinto-me mais preparada para enfrentar futuros desafios, comprometida em promover uma educação que valorize a criança como protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agostinho, C. (2017). *O Trabalho-Projeto como estratégia pedagógica no ensino da História*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa].

Aires, L. (2015). *Paradigma interpretativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.

Alfaite, R. (2022). *Projeto Curricular de Grupo 2022/2023*.

Alfaite, R. (2011). *A Organização do Tempo no Movimento da Escola Moderna*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra].

Andrada, A. (2020). As emoções: a aplicação da metodologia de trabalho por projeto no jardim de infância e no 1.º ciclo do ensino básico. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas].

Barreto, A. (2002). *Dicionário de literatura infantil portuguesa*. Campo das Letras.

Carvalho, Á. (2019). *Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar*. Direção-Geral da Saúde.

Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. (2ª ed.). Artmed.

Damásio, A. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Companhia das Letras.

Duarte, J. (2018). Envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa].

Estrada, R. (2011). *Era uma vez: Emoções, Defesas e Fantasias*. Edições Universidade Fernando Pessoa.

Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista portuguesa de pedagogia*, 43 (1), 143-158.

Fonseca, A. (2023). *O despertar das emoções: O desenvolvimento sociemocional através da literatura infantil*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre].

Gaudêncio, A. (2022). *Trabalho por Projetos: Uma estratégia pedagógica no ensino e na aprendizagem de História e Geografia de Portugal*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra].

Gouveia, J., Oliveira A., Machado C., Rodrigues C., & Miranda C. (2007). Metodologia do Trabalho de Projecto. In EXPOENTE - Serviços de Economia e Gestão, S.A (Ed.) *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos: Recurso Didáctico para Formadores* (51-63). EXPOENTE - Serviços de Economia e Gestão, S.A.

Jorge, M. (2022). *A utilização de histórias como instrumento de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra].

Lourenço, E. (2021). A importância das emoções da criança na educação de infância. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal].

Magalhães, M. (2021). As emoções na educação pré-escolar – o livro infantil como dispositivo pedagógico. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti].

Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-Posições*, 27, 115-132.

Niza, S. (1992). Em comum assumimos uma educação democrática. *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa* (39-47), Cadernos de formação cooperada.

Niza, S. (2013). O Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (142-159), Porto Editora.

Novais, B. (2018). *Anos Incríveis no Jardim de Infância*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra].

OCDE. (2018). *Survey on Social and Emotional Skills (SSES)*. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/oecd-survey-on-social-and-emotional-skills.html>

Pires, M. (2000). Importância e evolução da literatura infantil. *Ensaios: notas e reflexões*, 311-330.

Pozuelos, F. (2007). Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias (1ª ed.). Cooperación Educativa

Priberam. (sd). Projeto. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio: reflexões sobre literatura para a infância*. Editorial Caminho.

Ribeiro, C. (2023). *Desenvolvimento de competências socioemocionais na Educação Pré-Escolar: A literatura para a infância como instrumento pedagógico*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra].

Rocha, N. (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação.

Rodrigues, C. (2007). *Literatura para a infância em Portugal: Conceptualização e contextualização histórica* (2 ed., Vol. 10). Visão Global.

Santos, R. (2022). *A participação da criança em creche e jardim de infância*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal].

Silva, I. L. da, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Silva, P. (2012). *Segredos & Enredos: da palavra à ficção – A importância da Literatura Infantil no desenvolvimento da imaginação da criança*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra].
- Sobrinho, J. (2000). *A criança e o livro - A aventura de ler*. Porto Editora.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: Segundo Bolonha*.
- Vale, V. (2009). A educação socio-emocional no jardim de infância. *Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional*, Escola Superior de Educação, 129-146.
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar: o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa anos incríveis para educadores de infância*. [Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra].
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Vale, V., & Morgado, C. (2022). Educação Social e Emocional em Portugal e a Formação de Professores. In A. Santiago, V. Vale (Eds). *A Escola em transformação: Formação e prática docente* (38 a 51).
- Varela, S. (2012). *Desenvolvimento sócio-emocional de um grupo de crianças de uma turma do 1º ano de escolaridade*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa].
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Direção Geral de Educação.
- Weissberg, R., Elias, M., & Zins, J. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.

ANEXOS

Anexo 1 - Capa do livro “O Novelo de Emoções”, de Elizabete Neves

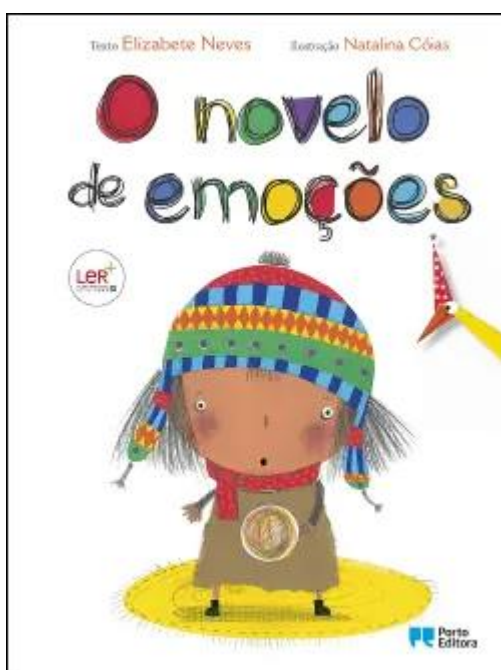


Figura 7. Capa do livro "O Novelo de Emoções", de Elizabete Neves

Anexo 2 – Capa do livro “O Monstro das Cores”, de Anna Llennas



APÊNDICES

Apêndice 1 – Minuta de autorização para registos fotográficos e de áudio

Pedido de autorização para recolha de imagens e áudio para efeitos académicos

No âmbito do Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB, da Escola Superior de Educação de Coimbra, realizado no período de 1 de fevereiro a 12 de maio do ano letivo 2022/2023, pela aluna Cheila Reveles na sala do Bibe Lilás do Centro de Solidariedade Social “O Pátio”, que o(a) vosso(a) educando(a) frequenta, será desenvolvida intervenção e documentação pedagógica, com intuito formativo.

Assim, solicita-se a sua autorização para a recolha e registo de imagens ilustrativas das vivências presenciadas e de áudio, a fim de documentar e caracterizar as experiências em contexto de estágio.

Tendo a utilização dos registos finalidade exclusivamente académica, será sempre preservado e garantido sigilo de toda a informação recolhida, assegurando a confidencialidade dos dados obtidos.

Grata pela vossa atenção e colaboração,

A Estagiária:

.....(recortar e devolver).....

Autorização do(a) Encarregado(a) de Educação

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação da criança

☐ autorizo | ☐ não autorizo o registo audiovisual das tarefas a realizar com o meu educando.

Coimbra __/__/__

Assinatura: _____

Apêndice 2 – Cartões das emoções



Figura 8. Cartões utilizados para a dinâmica “Cartões das emoções”



Figura 9. Cartões utilizados para a dinâmica “Cartões das emoções” II



Figura 10. Criança a expressar o que sente



Figura 11. Dinâmica dos "Cartões das emoções"

Apêndice 3 – Dinâmica “Teia das emoções”



Figura 12. Teia das emoções

Apêndice 4 – “Livro dos Medos”

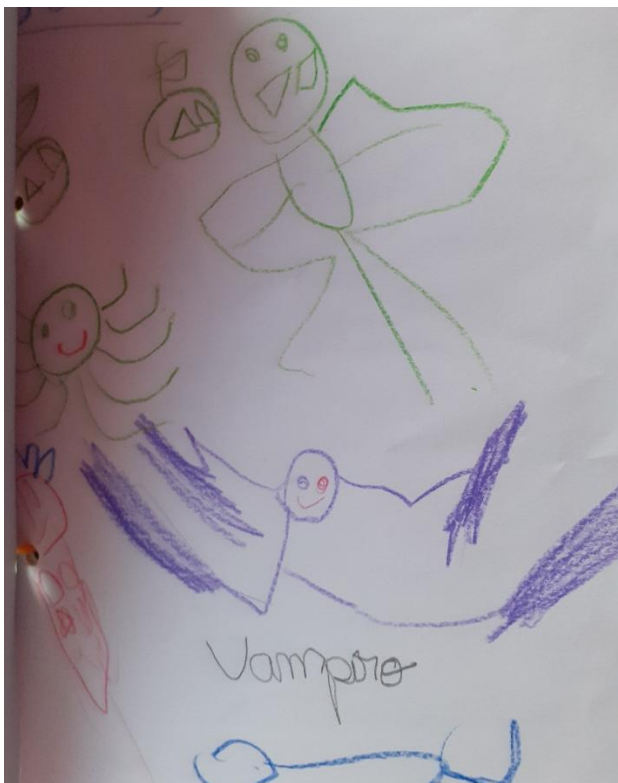


Figura 13. Desenho sobre um medo



Figura 14. Capa do "Livro dos Medos"

Apêndice 5 – Boneca Marta



Figura 15. Boneca Marta

Apêndice 6 – Sol da Felicidade



Figura 16. Crianças a decorarem o raio



Figura 17. Crianças a colarem o raio



Figura 18. Resultado final do Sol da Felicidade

Apêndice 7 – Teatralização da peça “O Monstro das Cores”



Figura 19. Construção dos fantoches



Figura 20. Apresentação da peça

Apêndice 8 – Fase de divulgação

➤ Texto do cartaz da exposição:

“Ao longo das últimas semanas, estivemos a desenvolver o Projeto das Emoções com a estagiária Cheila.

Para começar, ouvimos a história “O Novelo das Emoções” para tentarmos começar a perceber o que eram as emoções. Depois, fizemos um jogo em que tínhamos de expressar a nossa emoção ao ver uma determinada situação. Mas, como estávamos curiosos para saber o que era um novelo, a Cheila trouxe um novelo e até descobrimos que podíamos fazer figuras geométricas com ele!!

Decidimos dedicar um dia ao medo em que fizemos várias atividades relacionadas com esta emoção, que sentimos muitas vezes! Primeiro, dissemos à Cheila, em segredo, qual era o nosso maior medo. Com isto, conseguimos ter uma conversa onde percebemos que existem soluções para ultrapassar os nossos medos! Depois, desenhámos e criámos o Livro do Medo. Também dedicamos um dia à nossa emoção preferida, a felicidade. Para isso, criámos o “Sol da Felicidade”, em que “escrevemos” o que era para a felicidade para nós e decorámos os raios do sol.

Em pequenos grupos, fizemos a Marta (personagem principal da história do “Novelo das Emoções”) e preparámos o teatro de fantoches sobre a história do “Monstro das Cores”.

Ficámos a conhecer melhor as nossas emoções! Foi muito divertido e gostámos muito!!”



Figura 21. Exposição - parte I



Figura 22. Exposição - parte II



Figura 23. Exposição - parte III

